



Article scientifique

Article

1996

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Comment faire de la didactique du français langue maternelle aujourd'hui ?
L'exemple du groupe de didactique des langues à l'Université de Genève

Schneuwly, Bernard

How to cite

SCHNEUWLY, Bernard. Comment faire de la didactique du français langue maternelle aujourd'hui ?
L'exemple du groupe de didactique des langues à l'Université de Genève. In: Jonctions, 1996, p. 7–22.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36388>

RECHERCHE ET INNOVATION A L'IUFM D'AQUITAINE

JONCTIONS

**Orientations pour
des recherches
en didactique**



JONCTIONS

n° 0 - MERIGNAC - Avril 1996

COMMENT FAIRE DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

AUJOURD'HUI ?

L'exemple du groupe de didactique des langues à l'Université de Genève

Bernard Schneuwly,
Université de Genève
Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation

Il ne s'agit pas, bien entendu, d'ériger notre travail en exemple, mais de montrer à travers le travail que nous menons depuis une quinzaine d'années, comment se conduisent et se transforment les recherches en DFLM (didactique du français langue maternelle). Toute personne qui aimerait s'informer sur le développement plus général de la discipline trouvera dans le livre de Ropé (1990) une présentation très complète des principaux travaux publiés de 1970 à 1990. En ce qui me concerne, après une brève présentation historique, je vais vous faire entrer dans un chantier, celui de notre groupe de didactique des langues à Genève, et vous montrer les différents travaux accomplis ou en cours, pour ainsi concrétiser l'idée de ce que signifie pour nous, aujourd'hui, faire de la didactique du français langue maternelle. Je terminerai par quelques considérations à propos de la formation continue.

Un peu d'histoire

Commençons par un peu d'histoire pour mieux comprendre le sens de ce qu'est "faire de la didactique". Il y a quinzaine d'années, une chaire de "psychopédagogie du langage" est créée à l'Université de Genève où J.-P. Bronckart est nommé. Le nom "psychopédagogie" était significatif à l'époque, l'idée étant de chercher, sur la base des travaux de la psychologie du langage, ce qu'on pouvait faire en direction de la pédagogie. Il s'agissait clairement d'appliquer en pédagogie les recherches faites en psychologie. Cela se faisait aussi dans d'autres domaines, comme dans l'enseignement des sciences où l'on se demandait comment appliquer les connaissances sur le développement de l'enfant élaborées par Piaget.

Application de la psychologie du langage: très rapidement, il est apparu que poser les questions dans ce sens ne permettait pas de résoudre les questions essentielles de l'enseignement. On ne tenait pas compte ainsi ni de la situation didactique en classe ni du rapport entre contenus et objectifs. La prise de conscience de ce problème s'est faite à Genève notamment à partir d'une recherche importante, financée par le Fonds pour la Recherche Suisse, sur les notions grammaticales telles que les élèves les construisent, recherche dans laquelle des notions psychologiques étaient utilisées pour comprendre comment cette construction se faisait (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Week, 1987). Très vite, les chercheurs se sont rendus compte d'interférences entre ces considérations psychologiques pures, et l'enseignement, ses contenus et ses formes, et plus encore les objectifs et finalités qu'on voulait atteindre par cet enseignement. La problématique devenait autre, mais, dans le domaine de l'enseignement du français, n'avait pas encore pris la forme de ce qu'on appelait déjà dans d'autres disciplines "la didactique" (nous

sommes à la fin des années 70). Différents colloques et publications amenaient de plus en plus ce *label*, pour désigner un changement de plus en plus clair du point de vue. En 1986, se crée l'Association de la DFLM, et, à Genève, on procède au changement du nom de la chaire de psychopédagogie du langage. Depuis une dizaine d'années, nous faisons donc officiellement "de la didactique" et adhérons pleinement à un programme que je vais exposer brièvement maintenant.

Pourquoi ce nom de didactique ?

Le terme est introduit en 1613 par Ratke, premier didacticien donc, comme terme programmatique inventé pour donner forme à un programme qui était de réfléchir les questions d'enseignement en termes de finalité sociale plus générale (accessibilité de l'école pour tous ; contribution à l'unité nationale, au combat contre la féodalité). Le terme a très vite été repris dans d'autres ouvrages, notamment dans la monumentale *Didactica Magna* de Comenius. Ce qui est intéressant est de voir l'idée programmatique "donner à chacun la possibilité de savoir tout" (Comenius) (pour plus de détails, voir Schneuwly 1990a et b). Il s'agit d'un programme très large et ambitieux visant à penser l'éducation comme oeuvre collective : aussi bien garçons, filles, jeunes, vieux, paysans, citadins, pauvres, riches doivent pouvoir avoir accès à tout le savoir existant pour devenir acteur dans le monde. Un programme utopique qu'on n'oserait guère plus énoncer aujourd'hui. Un programme avec une réflexion très précise sur ce que sont les savoirs, comment les découper, comment les analyser, avec des propositions sur la progression, sur les différents niveaux à prévoir pour enseigner ces contenus.

L'idée programmatique et utopique contenue dès le début dans le terme subsiste aujourd'hui encore dans le mot didactique, et nous l'avons repris dans notre équipe (Bronckart et Schneuwly, 1991). Au courant des siècles, le terme "didactique" connaît de nombreux avatars, disparaît pour ainsi dire au 18ème siècle, réapparaît en Allemagne au 19ème siècle, chez Wilhelm, et est repris ensuite par d'autres dans les pays germanophones, notamment après la deuxième guerre mondiale, avec l'idée de réflexion sur l'adéquation des contenus d'enseignement et d'une analyse des démarches pour poursuivre les finalités sociales qui sont assignées à l'enseignement.

Mais revenons à notre équipe genevoise et la situation francophone. Pourquoi ce terme (avec le projet qu'il désigne) a-t-il été réinvesti dans le courant des années 70 ? Il a été repris contre ce qui était l'origine de notre équipe et de nombreuses autres dans le domaine de l'enseignement du français, une visée très applicationniste des réformes scolaires en français. Le travail sur l'enseignement de la grammaire, largement dominant durant un certain temps, était mené essentiellement à partir d'impératifs dictés par les sciences de référence (notamment la linguistique), sans explicitation approfondie du rapport avec objectifs généraux fixés pour la discipline "Français" (notamment ceux de communication). La nécessité s'imposait alors de partir non des théories de référence mais du système d'enseignement et de ses finalités.

Ce renversement de la perspective est justement celui qui fonde la didactique, qui renvoie à des finalités globales partagées par tous, et à des objectifs de maîtrise plus spécifiques, en Français par exemple,

apprendre à écrire et à lire des textes, à s'exprimer publiquement par oral, et à avoir une connaissance de la langue comme système. Cette définition plus précise prend acte aussi de l'inadéquation assez générale entre ces objectifs et les dispositifs mis en oeuvre pour les atteindre. Les tentatives d'application de théories récentes n'arrivaient pas à résoudre cette contradiction. Ce qui fait que la didactique se trouvait dans une situation très complexe, pas exactement la même que dans les autres disciplines : inadéquation flagrante entre les objectifs (par exemple savoir produire des textes écrits, avec toutes les capacités que cela présuppose) et des situations d'apprentissage, des démarches et des savoirs enseignés.

En DFLM, une double acception de la didactique s'est développée : il s'agit d'une discipline scientifique qui réfléchit de manière descriptive et éventuellement explicative sur la manière dont fonctionne le système didactique qui est celui du français langue maternelle (démarches d'enseignement, capacités développées par élèves et objets didactiques proposés), mais c'est également une approche d'intervention, praxéologique (Halte, 1992), une discipline d'action et d'intervention avec interaction très forte avec la formation des enseignants et la création d'objets didactiques nouveaux. Une entreprise double donc qui vit de la tension entre les deux approches, tension constitutive de la démarche de la didactique pratiquée à Genève, et comparable en cela avec les approches en ingénierie ou en médecine, avec le besoin de données permettant de mieux comprendre ce qui se passe et la nécessité de se confronter concrètement et directement avec des démarches dans la pratique.

Voilà la dimension programmatique qui guide notre travail depuis 10 ans, avec de nombreuses corrections en cours de route. Aujourd'hui, nous sommes une équipe de recherche qui a développé des investigations dans un domaine qui couvre l'essentiel des aspects d'une approche didactique, à savoir celui de la production de textes écrits. Depuis un certain temps, des travaux se sont également développés dans le domaine de l'enseignement de la grammaire, à travers le concept de transposition didactique, et dans le domaine de l'enseignement oral. Je vais me concentrer, dans ma présentation, sur le travail concernant l'enseignement de ce qu'on appelle aujourd'hui dans les programmes d'études "l'expression écrite" et reprenant les deux dimensions essentielles de la didactique: description/explication et action.

I - LES TRAVAUX MENÉS DU POINT DE VUE DE LA DIDACTIQUE DESCRIPTIVE ET EXPLICATIVE

Nos travaux en didactique "fondamentale" se sont développés en interaction étroite avec d'autres disciplines qui fournissent des outils conceptuels pour comprendre des faits, et qui ont amené à développer d'autres outils plus spécifiques à cette réalité qui est la réalité scolaire. Dans le travail, il y a donc une approche pluridisciplinaire par rapport à d'autres théories existant dans d'autres champs : il y a des personnes qui travaillent en sciences du langage, d'autres comme moi qui venons du champ de la psychologie du langage, d'autres encore des sciences de l'éducation, et ces regards croisés nous paraissent importants, voire constitutifs, pour pouvoir mener une démarche de didactique du FLM dans la mesure où le regard linguistique va nous donner des possibilités et des outils qui sont plutôt de la définition des différents savoirs

qui entrent dans le système scolaire et de leur origine, tandis que l'approche psychologique nous donne un regard sur les processus d'apprentissage et de développement, du point de vue de l'élève. Il y a donc une équipe pluridisciplinaire qui fonctionne et analyse la réalité d'enseignement, de plusieurs points de vue. Nos recherches fondamentales en didactique ont pris 3 directions principales.

1-1- Approches de la transposition didactique

Il s'agit de comprendre comment les savoirs entrent dans le système scolaire. Ce travail a été et est mené entre autres sur deux objets.

1- Le premier objet est la constitution des genres scolaires dans le domaine de l'enseignement de la production écrite dont ils sont les objets d'études principaux. Il peut paraître banal pour nous qui avons vécu la scolarité qu'on demande d'écrire des narrations, des descriptions et des dissertations ; or, l'analyse montre qu'il s'agit de genres construits spécialement pour l'enseignement de la production de textes écrits dans une tradition qui a, selon les cas entre 100 et 200 ans, qui vient de la tradition rhétorique, mais fortement transformée et réinterprétée, avec une tendance principale : la "défonctionnalisation". Pensons au genre narratif, qui dans la rhétorique a une fonction précise de conviction, et qui, sorti du système de la rhétorique, perd cette fonction. Il y a construction d'un genre scolaire, sans fonction communicative précise. En sortant le genre du système dont il est issu, on construit un nouveau genre: un genre scolaire ; on en fait quelque chose d'autre, un objet d'enseignement, qui permet de construire chez l'élève une certaine représentation de ce qu'est "écrire", représentation comportant une très forte composante normative (pour plus de détails: Schneuwly, 1986). On pourrait faire la même démonstration pour la description, le portrait, et le couronnement de l'écriture scolaire, la dissertation qui elle aussi a une histoire très complexe.

2" Nous avons également en cours une autre entrée dans la même problématique de l'introduction des savoirs à l'école (pour une première présentation, voir Canelas-Trévisi, 1994). Il s'agit de décrire l'entrée dans le champ scolaire d'un concept emprunté aux linguistiques pragmatique et énonciative, la modalisation, à savoir un concept qui rassemble une ensemble d'opérations de type énonciatif et pragmatique, qui est apparu depuis une dizaine d'années en linguistique, et qui a fait son apparition pour certains enseignements, par exemple celui de l'écrit : réflexions sur les textes, sur les marques linguistiques et sur les contextes où elles sont utilisées. Ce concept est censé être un outil à la disposition de l'élève pour une meilleure maîtrise de la production d'écrits. Ce qui est fait ou en projet, c'est d'observer aussi précisément que possible d'où viennent ce concept et les savoirs qu'il véhicule, comment ils entrent dans le système scolaire et comment ils

se transforment. Le travail se fait essentiellement à travers une analyse des manuels à la disposition des enseignants, avec une réflexion sur la signification des transformations que ces savoirs subissent inévitablement. La description de ce processus de transposition didactique n'est pas menée uniquement (comme trop souvent) en fonction de la déperdition-dégradation que subissent inévitablement les concepts, si on se place du point de vue des savoirs, mais tout autant du point de vue de leur potentiel au niveau de l'enseignement, de ses objectifs et finalités. Notons que le ternie de transposition didactique a fait une entrée très controversée dans la DFLM (Schneuwly, 1995), mais dans notre équipe, il fait l'objet d'une recherche fondamentale autonome, indispensable pour pouvoir articuler notre travail avec des démarches d'enseignement, autre axe d'intervention-action avec lequel il est en tension.

1-2- Analyse des capacités et représentations des élèves

Comment les élèves acquièrent-ils la capacité d'expliquer, d'argumenter par écrit, de narrer (pour une vue d'ensemble des travaux, voir Dolz et Schneuwly, 1995) ? L'approche des mécanismes en jeu, d'un point de vue développemental, peut être caractérisée comme un état des lieux de ce qui se passe actuellement dans le système scolaire chez les élèves. Cette observation nous donne des points de référence, dans laquelle on fait abstraction de *Vinput*, de tout l'enseignement que l'élève a suivi pour que ses capacités se développent d'une certaine manière. Il nous paraissait important d'avoir une sorte de photographie d'un état de fait à un certain moment sur la question. Quelles sont les capacités que les élèves développent dans le domaine de la production écrite, quelles sont les grandes tendances que l'on peut observer, et ce dans différents genres: c'est une première approche de ce problème. L'autre approche porte sur le développement des différentes catégories linguistiques chez l'élève: quelle est et comment se développe la maîtrise du système temporel en français, ou quelle est et comment se développe la capacité à maîtriser les systèmes de reprises anaphoriques dans des textes divers ; ou encore, pour citer un travail sur la catégorie des organisateurs textuels qui contiennent aussi bien des conjonctions au sens classique que d'autres unités plus complexes d'organisation du texte, comment se développent les capacités des élèves à utiliser ces unités pour produire des textes.

Cette entrée en didactique est à dominance psychologique, mais sous un angle bien défini: celui de la production des textes à l'école. Le travail ne porte donc pas sur capacités langagières en général et peut, de ce fait, facilement s'articuler avec des questions plus spécifiquement didactiques.

1-3- Observation de l'acte d'enseignement dans la discipline français, notamment dans la production d'écrits.

Il existe une foule de recherches sur la manière dont on enseigne en général : le discours de l'enseignant, les interactions entre les élèves, entre maître et élèves, etc. Nous avons tenu à introduire le pôle

de l'objet, c'est à dire ce à propos de quoi on interagit, pour voir comment se constitue, à travers le discours et le travail sur l'objet "portrait" par exemple, la relation maître-élève. On voit apparaître dans ce discours un métalangage assez puissant, un discours littéraire transposé extrêmement ;

normatif. A travers l'observation de discours d'enseignants à propos d'un objet particulier, didactique, il est possible de mieux comprendre ce qui est enseigné et comment. L'analyse des manuels nous donne une première idée, mais ils sont pris en charge par ce discours là et sont transformés très profondément à travers ce que l'enseignant se représente de ce que doit être cet objet enseigné. Nos premières analyses de l'acte d'enseignement portent donc sur le discours et surtout sur le métalangage utilisé par l'enseignant, souvent de manière inconsciente, ou plutôt sans qu'il y ait possibilité pour lui de tenir un discours sur son propre discours puisqu'il fait partie de l'évidence. Les travaux sur la description en 6ème primaire genevoise (CM 2 - 6ème française) montrent une très grande variété et quand même un noyau dur assez récurrent (conception représentationnelle et essentiellement littéraire des textes descriptifs).

Une autre approche du même problème, à travers des entretiens, consiste à se faire une image des | représentations sociales des enseignants à propos de l'écrit : qu'est-ce qu'écrire, qu'est-ce qu'un texte, qu'est-ce qu'un genre, comment apprend-on à écrire ? (Perrenoud-Aebi 1995) Ces travaux nous donnent des indications précieuses sur la manière dont fonctionne le système d'enseignement qu'il faut connaître pour pouvoir intervenir. Former des enseignants suppose connaître ces connaissances, avec le danger de croire que nous aussi sommes en dehors du système alors qu'on est dedans. Mais notre position, un peu différente, permet de croiser les regards et donc d'avancer ; les enseignants sont autrement "dedans" que nous didacticiens.

Voilà donc les recherches en cours sur le plan qu'on pourrait dire fondamentaux, qui cherchent à décrire le système didactique et son fonctionnement, voire à l'expliquer.

II- DIDACTIQUE DE L'ACTION

Il y a une très grande pression sur la didactique pour qu'elle intervienne dans l'enseignement de l'expression écrite et propose des solutions immédiates. C'est une spécificité de la DFLM qu'on attende d'elle de donner des résultats tout de suite, car il y a un constat des difficultés à utiliser l'écrit comme outil d'autant plus grandes que se prolonge la scolarité et qu'il est plus important d'outiller l'élève. On constate malheureusement un sous-développement des techniques pour intervenir efficacement, voisinant cependant avec certains progrès des sciences du langage, permettant de penser cette question autrement. Une autre difficulté particulière de la DFLM, en même temps que cette pression, c'est de ne pas avoir des sciences de référence stabilisées, contrairement aux mathématiques où l'on sait à peu près où l'on nage. En DFLM, pour chaque objet à décrire ou à conceptualiser, on a le choix. Cela peut paraître agréable mais pose des en fait problèmes redoutables. Pour l'instant, les choix que l'on fait sont purement pragmatiques, avec des critères de pertinence à certains moments du point de vue de l'enseignement.

Nous nous trouvons donc dans une situation complexe et instable, mais qui ne nous a pas empêché de faire des propositions, à travers deux types de démarches.

2-1- La définition didactique de nouveaux objets d'enseignement

La didactique définit, en fonction des objectifs assignés à l'enseignement du français, de nouveaux objets didactiques qui n'avaient pas existé auparavant en tant que tels pour l'expression écrite: par exemple le personnage dans la narration à l'école élémentaire (Tauveron, 1994) ou le texte documentaire explicatif (encyclopédies...) (Rosat, 1995). Ces objets sont théorisés non pas d'un point de vue linguistique mais en référence à des pratiques sociales et par "solidarisât!on" de diverses contributions de sciences de référence qui permettent de capter cet objet-là d'un point de vue didactique pour le rendre enseignable.

Prenons un exemple pour montrer la nécessité d'avoir recours à des apports disciplinaires variés : l'énigme policière. Dans ce cadre, on peut utiliser des apports linguistiques pour l'étude du temps des verbes, sémiologiques pour comprendre la fonction de cet objet, pragmatiques pour analyser les points de vue narratifs. On va ainsi vers la création d'un nouvel objet d'enseignement qui solidarise ces approches différentes et les rend compatibles jusqu'à un certain point pour que l'objet devienne objet d'enseignement cohérent. C'est une démarche particulière mais nécessaire : il faut savoir comment fonctionnent tous ces objets, et l'on a besoin pour cela de chacune de ces approches. Or, chacune d'elles se réfère à un cadre théorique autre ; ces cadres seraient étrangers les uns aux autres, mais peuvent fonctionner ensemble au niveau d'un objet d'enseignement.

Prenons un autre exemple encore: le résumé (Bain et Schneuwly, 1993). A partir de données psychologiques (activités résumantes) et de réflexions linguistiques sur renonciation (quel est le point de vue énonciatif d'un résumé ?), nous avons a été amenés à dire que *"le résumé n'existe pas"* en tant qu'unité globale; il y a des résumés et il faut donc distinguer des points de vue énonciatifs qui y sont adoptés. Ceci a conduit à construire plusieurs objets d'enseignement, des résumés et non le résumé. Le résumé incitatif est différent du résumé-prise de notes ou du résumé qui rend compte d'une oeuvre dans un manuel de littérature française. Ces trois résumés - pour ne prendre que ceux-ci - ont des fonctionnements différents, des points de vue énonciatifs différents, l'utilisation des temps des verbes est différente, les opérations psychologiques sous-jacentes sont différentes.

Travailler sur les résumés implique donc des démarches pluridisciplinaires et ce sont des travaux préalables indispensables en vue d'une intervention dans les classes.

2-2- Une démarche pour enseigner l'expression écrite: la "séquence didactique"

Au cours de notre travail sur l'enseignement de l'expression écrite, une certaine démarche s'est stabilisée qui s'est révélée être à la fois relativement efficace et proche des pratiques actuelles d'enseignement. Nous l'avons appelée "séquence didactique". Elle porte toujours sur un genre particulier, plus proche de genres qu'on trouve hors de l'école que ceux pratiqués traditionnellement (narration et description scolaire) (pour une

présentation, voir Schneuwly et Bain, 1993). Ceci a l'avantage de pouvoir observer le fonctionnement des genres à travers des textes sociaux de référence, de les théoriser et de dégager un certain nombre de critères d'évaluation, sans toutefois se faire d'illusion sur le fait qu'un genre qu'on transpose de l'extérieur à l'intérieur serait encore le même genre. Le cadre scolaire change inévitablement et profondément la fonction et donc le fonctionnement des genres. Pour créer néanmoins des fictions intéressantes pour comprendre des aspects essentiels du fonctionnement textuel, on met les élèves dans des situations où la production du genre visé est nécessaire ou fonctionnel. Prenons l'exemple du débat "pour ou contre les devoirs à domicile" dans le cadre d'un débat social plus large auquel participent enseignants, parents, autorités scolaires etc. à travers, notamment, des prises de position dans des quotidiens, journaux pédagogiques, etc. Placés dans la situation de participer par écrit à ce débat, les élèves peuvent observer d'autres textes produits et comprendre les paramètres situationnels qui pèsent sur leur production. Écrire un genre devient ainsi résoudre un problème de communication langagière.

La définition d'une situation-problème pour la production d'un texte écrit fonctionne comme un vecteur pour faire progresser l'élève vers une meilleure maîtrise. Le point de départ d'une séquence didactique est ainsi en général la confrontation de l'élève avec cette situation pour qu'il comprenne quels sont le genre visé et le problème communicatif à résoudre. Ensuite, différents aspects du problème sont travaillés séparément, en lien toujours avec l'observation de la manière de les aborder dans des textes sociaux de référence. Pour l'énigme policière on observera par exemple comment est traité, dans le texte, le problème "Qui raconte ?" ; ou celui de savoir comment créer des leurres, ou comment sont utilisés les temps des verbes. Le problème global de l'acte complexe "écrire une énigme policière" est décomposé en sous-problèmes pour instrumenter l'élève. A la fin d'une séquence, il y a recomposition : retour à la tâche complexe pour mieux la résoudre à l'aide des outils donnés. Activité complexe et complète - décomposition - recomposition: c'est ainsi que pourrait être caractérisée la démarche globale utilisée dans la séquence didactique.

Le travail sur les séquences didactiques évolue sans cesse à travers l'interaction pratique continue avec des enseignants dans de nombreuses classes. Concrètement, cette collaboration prend deux formes :

a) La séquence est utilisée comme outil de *développement* de nouveaux matériaux d'enseignement, en interaction directe, avec des enseignants, sur un objet bien défini. Prenons l'exemple du travail sur le résumé incitatif : 2 spécialistes de cet objet ont travaillé en interaction avec 3-4 enseignants, bien formés en linguistique et psychologie, qui maîtrisaient bien la démarche générale. Ils élaborent une séquence didactique en interaction continue avec ce qui se passe en classe. Cette séquence répond au fur et à mesure aux problèmes que l'on rencontre dans le déroulement des activités de la classe. C'est une recherche-action, avec description, analyse des résultats en vue d'élaboration de nouvelles séquences.

b) La seconde approche fonctionne de manière plus *a priori*. Il s'agit de l'implémentation d'un outil déjà développé dans de nouveaux contextes d'utilisation. La séquence existe déjà et elle est proposée à des enseignants lors de journées de formation, pour observer ses effets sur les enseignants

(comment c'est pris en charge) comme sur les élèves (le développement de leurs capacités). Il s'agit de tester le caractère généralisable de la démarche et ses effets sur le système didactique. Ceci peut prendre des proportions très variables. Nous sommes passée 3-4 classes au début (voir par exemple Rosat, Dolz et Schneuwly, 1991) à des recherches portant sur toute la Suisse Romande où en ce moment 8 séquences didactiques de 10 à 15 leçons environ sont testées dans 80 classes, avec des centaines de textes d'élèves qui seront étudiés systématiquement.

III- QUELQUES MOTS SUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

La description de nos démarches répond déjà en partie à la question de la formation continue des enseignants (pour plus de détails, Rosat, Schneuwly et Dolz, 1992). Avec les nombreuses séquences didactiques qui ont déjà été mis au point, nous faisons un travail en vue de leur appropriation par les enseignants. L'objet qu'ils doivent introduire dans la classe est étudié avec eux dans la logique de sa construction. Cela contribue donc à former les enseignants en linguistique et psychologie comme disciplines principales de référence. Puis nous montrons ensuite comment cet objet est travaillé, décomposé.

La réalisation en classe de la séquence didactique, avec des retours possibles au cours de séminaires de formation, fait apparaître souvent des phénomènes de résistance en raison de la conviction sous-jacente fortement ancrée chez beaucoup d'enseignants qu'écrire, "ça ne s'enseigne pas", que "ça s'apprend simplement en le faisant". Le pari des séquences didactiques au contraire c'est qu'écrire, cela s'enseigne. Il heurte beaucoup. Il y a aussi la question de la créativité : dans nos séquences, les élèves n'auraient pas assez la possibilité de se dire, de s'exprimer, de créer...

Dans un premier temps, nous faisons abstraction de ces représentations. Les enseignants se soumettent au contrat qu'on leur propose, et ensuite, il y a possibilité de retour en arrière, de discussion, d'observation.... Ces formations durent entre 2 et 5 semaines. Les enseignants ne sont pas forcément tous, toujours et tout de suite enchantés. Mais à Genève, il y a 3000 enseignants, et chaque année, 5-600 suivent des cours de ce type. Et il semble qu'il y ait une transformation très lente, très prudente, des représentations liées à l'écrit et à son enseignement, avec des conflits, avec survivance des représentations anciennes qui se heurtent aux nouvelles. Nous allons continuer de travailler sur ces bases et nous verrons quels effets cela produit sur le système, non pas à Genève seulement, mais tendanciellement au niveau Romand, avec 30 ou 40.000 classes. Nous ne maîtrisons presque rien dans cette intervention, mais il y a quelque chose de nouveau qui entre dans le système et cela nous intéresse de savoir ce qui entre et comment, et quels en seront les effets à long terme - si toutefois il doit y en avoir.

BIBLIOGRAPHIE

- BAIN, D. et SCHNEUWLY, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In : L. Allai, D. Bain et Ph. Perrenoud (éds.), *Evaluation formative et didactique du Français*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-R et SCHNEUWLY, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13, 8-26.
- CANELAS-TREVISI, S. (1994). Lecture et interactions didactiques dans des situations d'enseignement de l'écrit. *Lettre de l'Association DFLM*, 14, 33-38.
- HALTE, J.-R (1992). *La didactique du Français*. Paris : P.U.F. (Que sais-je?)
- KILCHER-HAGEDORN, H., Othenin-Girard, Ch. et de Week, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Lang.
- PERRENOUD-AEBI, C. (1995). *Lorsque les enseignants parlent de Vécrit et de son enseignement*. Mémoire de licence, Université de Genève (non publié).
- ROPE, F. (1990). *Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle*. Paris : Editions Universitaires.
- ROSAT, M.-C. (1995). Un texte explicatif documentaire. Une expérience d'enseignement à des élèves de 6ème année scolaire. Thèse de doctorat (non publié). Genève : Université de Genève.
- ROSAT, M.-C., DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1991). Et pourtant...ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, 4, 153-170.
- ROSAT, M.-C., SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et PASQUIER, A. (1992). Vers une formation des enseignants à l'intervention didactique. *Etudes de linguistique appliquée*, 87, 37-49.
- SCHNEUWLY, B. (1986). Narration et description: pourquoi sont-elles si importantes à l'école obligatoire? *Education et Recherche*, 8, 89- 120.
- SCHNEUWLY, B. (1990). Didactique: notes sur son histoire. *Lettre de l'Association DFLM*, 7, 22-24.
- SCHNEUWLY, B. (1990). Didaktik/didactiques. *Education et Recherche*, 72, 213-220.
- SCHNEUWLY, B. (1995). La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle. In: J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (éds.), *Didactique du français. Etats des lieux*. Paris: Nathan.

SCHNEUWLY, B. et BAIN, D. (1993). Mécanismes de régulation et évaluation formative. Stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. - In : L. Allai, D. Bain et Ph. Perrenoud (éds.), *Evaluation formative et didactique du Français*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

**CONFERENCE B. SCHNEUWLY QUESTIONS -
REponses**

I Question de Guy Brousseau (GB) : *Vous avez rapproché didactique et programmatique. Or, pour Comenius, l'enseignement se fait dans la langue vernaculaire. Faire dépendre l'enseignement • d'un projet social, c'est différent. Il y a donc 2 types d'intervention, l'un c'est "Qu'est-ce qu'on enseigne, comment fonctionne ce truc ?", l'autre c'est la correction des pathologies : on a à voir ce qui ne se fait pas et pas à dire ce qui se fait. N'y aurait-il pas une sorte de correspondance avec l'optique programmatique, projet social, norme ?*

Réponse : J'ai parlé de tension entre les 2 types d'intervention et je ne crois pas qu'on puisse la supprimer. J'ai pu insister sur la dimension programmatique de Comenius pour des raisons de temps, mais il n'est pas possible de séparer les deux formes. Comenius et Ratke ont montré qu'il était nécessaire d'avoir la langue vernaculaire, l'allemand, mais parce qu'il se trouvaient dans un contexte qui leur permettait d'avoir cette revendication, donc on ne peut pas faire comme si c'était vraiment séparé. La didactique est dans cette situation, en tout cas la DFLM. Il y a des revendications, des besoins sociaux auxquels il faut répondre, et c'est leur pression et la conscience qu'en ont pris les acteurs qui ont permis de faire apparaître de nouvelles questions, d'autant plus claires qu'on est conscient qu'elles apparaissent dans un nouveau contexte. Je dirai donc qu'on ne peut pas prendre un bout de Comenius et lâcher l'autre. Moi, j'ai peut-être trop lâché le côté langue vernaculaire, mais je pense qu'ils sont indissociables.

Pour l'aspect pathologie, il faudrait savoir ce que l'on met sous les termes. J'admets avoir parlé d'intervention, mais pour le sens propre de pathologie, je ne vois pas à partir de quoi vous l'avez vu apparaître. Nous avons recours parfois à des "logopédistes" pour tous les problèmes de pathologie du langage, qui regardent l'élève non pas du point de vue de ses insuffisances mais en pathologisant l'incompétence et en la mettant en rapport avec ce qui a produit cette soi-disant pathologie. Nous, ce qui nous intéresse, c'est justement de connaître un peu mieux l'interaction entre ce que fait l'élève et ce qu'on lui dit de faire. Le problème particulier de la DFLM, c'est qu'on se trouve dans un domaine où un discours dit qu'il n'y a pas enseignement possible de ces capacités. Mais j'ai encore un peu de peine à savoir comment cette question de la pathologie vous est venue à l'esprit et ce qu'elle cache...

Question (GB) : *En maths, nous n'avons pas de grande institution qui parle notre langue. C'est très réduit, il y a moins de 100.000 mathématiciens au monde, et ça évolue très vite car il y a plus de 100.000 théorèmes produits par an, avec une réorganisation du vocabulaire très fréquente, sous la pression de la société, et il n'y a pas la stabilité-continuité que donne une population qui se sert d'un outil et qui ne le voit pas changer sans arrêt. Donc j'ai été surpris car chez nous l'idée d'enseigner les maths est admise, et faire dire les maths, c'est le principe de l'action, donc il y a un programme. Donc le point de vue programmatique a été pour nous un phare aveuglant, et la didactique des maths s'est construite contre l'idée qu'on pouvait programmer l'enseignement sans regarder ce*

qui allait se passer ou très peu. Très vite on s'est aperçus qu'il fallait comprendre les phénomènes de diffusion des pratiques avec des termes et des théories spéciales et qu'il fallait pour cela s'écarter de la méthodologie classique, obstacle à cette compréhension. En dflm, on pourrait penser que lorsque la langue est acquise, l'enfant est expert, ça y est, il parle comme on lui a appris dans sa famille, et donc que si on veut lui enseigner une autre manière de parler, c'est qu'il y a autre chose' derrière, une norme...

BS : Bien sûr !

GB : *...une orthodoxie d'une région, ou d'un milieu social. L'idée de transformer ça en objet d'enseignement est liée à celle de projet social...*

BS : Absolument !

GB : *... et donc finalement à une idée de pathologie car le type dans sa banlieue qui parle un français approximatif est fautif...*

BS : Oui, je comprend mieux maintenant. Là on est dans toute la problématique de ce qu'est écrire par rapport à parler. Et il n'y a pas de voie directe de l'argot (puisque'on parle d'acteurs comme ceux de "La Haine" par exemple), à la production d'un texte, qui est effectivement un texte norme parce qu'il y a des règles à respecter, simplement pour qu'il soit efficace c'est-à-dire pour qu'il soit compris par l'autre. Pour qu'un roman soit lu comme tel, il faut qu'un certain nombre de règles soient respectées. Ou bien, si je prend un tout autre type de texte, argumentatif, il y a certaines manières de faire. C'est ce travail là qui n'a rien de pathologisant, mais qui a quelque chose de transformant la manière de produire du langage, non dans le sens de dire "la manière dont tu fais maintenant est pathologique", il pourra toujours continuer à parler comme il le fait parce qu'on n'intervient pas sur sa langue quotidienne (pas plus que les maths n'interviennent sur elle), mais en construisant avec lui de nouvelles manières de produire du langage. C'est l'enjeu. Et ça implique quand même une transformation plus générale du parler et de l'écrire, et là est tout la problématique, parce que cette transformation générale du parler et de l'écrire ne se fait pas sans une transformation de la manière d'être dans la banlieue, puisque c'est à cela que vous vous êtes référé. D'où toutes les contradictions, tous les refus d'apprentissage, les refus d'entrer dans ce monde là parce que c'est un monde qui aliène partiellement. On peut dire que c'est pathologisant, mais on peut aussi dire : l'enfant, s'il veut progresser par exemple dans le cadre de l'institution scolaire ou s'il veut s'intégrer dans de nombreux domaines professionnels maintenant, il doit entrer dans ce monde là, il ne peut pas ne pas y entrer. Ce qu'on essaie, c'est de donner les outils pour -et j'en reviens à Comenius- que tout le monde puisse entrer dans ce monde là.

Question de Jean-Paul Bernié : *J'aimerais que vous précisiez votre point de vue sur la transposition didactique. Je suis d'accord lorsque vous dites qu'une particularité de la dflm, c'est qu'elle*

n'a pas de sciences de référence stabilisées, ce qui signifie qu'il y a une pluralité de sciences et qu'aucune n'est stabilisée. J'aurais aimé savoir plusieurs choses à partir de là :

1) Dans quelles conditions peut-on parler de transposition ? par commodité ou parce que le processus à l'oeuvre est bien une "transposition", l'objet est là et je le pose ailleurs mais il reste en gros tel quel, je fais comme Bach, je prends du Vivaldi écrit en ré mineur et je le transcris en la mineur ? ;

2) Vous avez parlé du caractère pragmatique de vos choix, mais avec des critères de pertinence par rapport à l'enseignement, etc. Il me semble que si on creuse ces 2 aspects, on se trouve face à des processus qui ne sont pas du tout de l'ordre de la transposition : on réélabore des savoirs, on produit littéralement du "savoir-savant-pour-la-didactique ", avec une recomposition de dispositifs. Notamment, lorsque l'on regarde le travail que vous faites à partir de la notion de "genre", j'ai l'impression qu'il n'est pas vraiment de l'ordre de la transposition, et que vos "genres seconds " scolaires ne sont pas ce que Bakhtine entendait par genres seconds.

Réponse : Question complexe et qui demanderait au moins une demi-heure de développement. Je maintiendrais le terme de transposition didactique pour la situation suivante : un genre, qui existe dans un certain contexte, est sorti de ce contexte et mis dans un autre. La transposition, pour moi, c'est cela : un objet, qui fonctionne dans un certain contexte, où il est utile, on le sort pour en faire un objet d'enseignement. Ce mouvement de sortir un objet de son contexte pour le mettre dans un contexte où il doit être enseigné, ça transforme fondamentalement le sens de cet objet. En cela, le fait de prendre un genre qui existe et le mettre dans un contexte scolaire, eh bien ce genre n'a plus du tout la même fonction, il est devenu un objet qu'on enseigne. Pour l'élève, subsistent des traces de son fonctionnement antérieur, et c'est bien ce qui les motive, ce qui les fait fonctionner, qui leur fait dire : "Tu vois, j'ai fait un truc qu'on peut donner à d'autres", et c'est bien le rôle de toute la cuisine pédagogique, mais le sens de l'objet a complètement changé ; on l'a choisi pour apprendre à utiliser le temps des verbes, pour qu'il apprenne ce qu'est un point de vue énonciatif dans un texte. Donc, moi, je revendiquerais absolument le terme de transposition didactique pour une chose de ce type là.

Maintenant, pour ce qui est des théories de référence, il me semble qu'il y a dans le cadre de l'enseignement du français existence de théories complètement contradictoires, ce qui est probablement moins le cas en mathématiques, et là on s'en sort mal. Il y a par exemple nécessité de faire référence à des théories de niveau très différent pour conceptualiser un même objet, avec des effets de transposition d'un autre type, parce que ce qui est transposé ici, ce n'est pas un genre qu'on prend dans un autre sens, mais c'est la conceptualisation du genre, c'est-à-dire un savoir qu'on a construit scientifiquement et qui devient ici un savoir dans le contexte d'une théorie linguistique, par exemple le point de vue énonciatif, qu'on prend pour en faire autre chose. Il devient ici le savoir enseigné à propos du genre à un élève pour lui permettre de fonctionner d'une certaine façon, et où on a évidemment encore un mouvement transpositif, cette fois-ci d'une pratique de recherche, où un savoir a un certain sens dans le cadre d'une théorie, pour en faire un savoir qui prend un tout autre sens, permettant à l'élève de mieux maîtriser l'énigme policière par la connaissance du point de vue énonciatif. Pour moi ce terme de transposition est lié au fait qu'on enseigne, on ne peut enseigner sans transposer. L'essence de l'enseignement, c'est qu'on a une entreprise institutionnelle qui prépare à quelque chose qui est ailleurs, et donc on doit transposer. C'est pourquoi j'ai toujours de la peine à comprendre pourquoi on résiste à ça, alors que cela permet de penser des quantités de problèmes.

JONCTIONS

N° 0 - AVRIL 1996

ORIENTATIONS POUR DES RECHERCHES EN DIDACTIQUES

SOMMAIRE

- EDITORIAL** p.5
- CONFERENCES** *présentées lors de la journée recherche de l'I.U.F.M. du 26 Juin 1995*
- B. SCHNEUWLY - Comment faire de la didactique du français langue maternelle aujourd'hui ?
L'exemple du groupe de didactique des langues de l'Université de Genève. p.7
- F. AUDIGIER - Les didactiques de l'histoire de la géographie, de l'éducation civique - Bref et sub-
jectif état de quelques questions. p.23
- PRESENTATION DE RECHERCHES COMMENCANTES**
- J.P. BERNIE - Présentation d'une recherche commençante en didactique du français langue mater-
nelle : recherche sur la production de comptes rendus écrits. p.47
- M. ROUMEGOUS - Une recherche formation en didactique de la géographie. De l'épistémologie à
la didactique, enjeux et pratiques. p.53
- LES AUTRES RECHERCHES SOUTENUES PAR L'I.U.F.M.**
- Recherche en didactique de **Biologie-Géologie**. p.61
- Recherche en didactique de **L'E.P.S** p.64
- Recherche en didactique des **Mathématiques** p.66
- Recherche en didactique des **Sciences Physiques** p.71
- Recherche en didactique des **Disciplines Techniques** p.75
- INFORMATIONS** p.79